

**Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas**

Letícia Sangaletti De Melo

A INFLUÊNCIA DA POBREZA NO AMBIENTE ESCOLAR E SEUS DESDOBRAMENTOS NA DISTINÇÃO DE GÊNERO ENTRE OS ADOLESCENTES

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Bacharela em Ciências Sociais. Orientador: Prof. Dr. José Pedro Simões Neto.

**Florianópolis
2017**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

de Melo, Leticia Sangaletti
A INFLUÊNCIA DA POBREZA NO AMBIENTE ESCOLAR E
SEUS DESDOBRAMENTOS NA DISTINÇÃO DE GÊNERO ENTRE OS
ADOLESCENTES / Leticia Sangaletti de Melo ;
orientador, José Pedro Simões Neto , 2017.
60 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em Ciências
Sociais, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Ciências Sociais. 2. Pobreza. 3. Gênero. 4.
Educação. 5. Desigualdades Sociais. I. , José Pedro
Simões Neto. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

Letícia Sangaletti de Melo

“A INFLUÊNCIA DA POBREZA NO AMBIENTE ESCOLAR E SEUS DESDOBRAMENTOS NA DISTINÇÃO DE GÊNERO ENTRE OS ADOLESCENTES”

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de “bacharela”, e aprovado em sua forma final pelo Curso de Ciências Sociais da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 23 de novembro de 2017.

Prof. Tiago Bahia Losso, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof. Dr. José Pedro Simões Neto.
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Antonio Alberto Brunetta
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Marcelo Simões Serran de Pinho
Universidade Federal de Santa Catarina

Dedico este trabalho aos amores da minha vida: meus pais, Maria Alice S. de Melo e Altino de Melo, à minha irmã Larissa S. de Melo, à minha avó Erná-Ronconi (in memoriam), aos meus amigos e familiares que estão sempre em meu coração.

AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos, primeiramente, pela oportunidade de estudar na Universidade Federal de Santa Catarina. Foram momentos difíceis, mas eu venci e aqui estou. Agradeço a todo o corpo docente de Ciências Sociais, aos professores que tive por toda minha trajetória escolar e àqueles que me apoiaram nos momentos de resiliência. Agradeço também à Rose e ao Rogério da coordenação do curso que estavam sempre dispostos a me ajudar, tirando dúvidas, sempre gentis e pacientes.

Agradeço imensamente, e eternamente, por ter estagiado no Serviço de Capacitação Técnica do Hospital Universitário. Esse estágio serviu como grande aprendizado para meu crescimento pessoal e profissional. Convivi com pessoas maravilhosas que levarei para sempre em minhas lembranças!

Meu maior agradecimento por ter um excelente orientador. Sempre estive disposto a me receber, muito sincero e objetivo. Desde o momento em que fiz o convite para me acompanhar nesta caminhada, sabia que tinha feito a escolha certa. Sempre muito atencioso e cuidadoso, me apoiando nos momentos difíceis. Não poderia ter encontrado melhor!

Agradeço, com todo o meu amor, aos meus pais e à minha irmã que são minha base, meus eternos amores, minha fonte de orgulho e esperança. Muito obrigada! À minha tia Sandra, que se não fosse por ela, talvez eu nem estivesse hoje escrevendo estes agradecimentos, pois foi ela quem sempre me ajudou com os estudos. Em especial, à Carol Olivian, que presenciou estas etapas e me encorajou a continuar. Com ela entendi o verdadeiro sentido de resiliência. Gratidão!

Agradeço também pelo apoio do meu namorado, por sempre acreditar em mim e por me amparar nos dias nebulosos. Eu te amo, meu amor! Aos meus melhores amigos, que estão presentes em minha vida desde o colégio até os dias de hoje e aos verdadeiros laços de amizade que construí na faculdade. Obrigada a cada um de vocês por existirem!

Há tantos nomes que gostaria de citar, mas faltará espaço. Dessa forma, incluo nessa dedicatória todo o meu amor aos meus queridos entes da família Sangaletti e da família Melo. Alguns deles nem estão mais presentes neste mundo, mas permanecem

em minha memória e meu coração e, a eles também dedico este trabalho: Muito obrigada! Vocês fazem parte da minha história. Eterno amor por vocês!

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo a análise das principais questões presentes na relação entre a pobreza e a educação no Brasil, incidindo nos desdobramentos dentro da distinção de gênero entre os adolescentes para a conciliação entre estudo e trabalho. Este é um trabalho em que se teve uma primeira aproximação com o tema, no qual foi realizado um levantamento bibliográfico dos mais relevantes autores que constroem esse debate. Para entendimento da influência da pobreza sobre a educação, analisando as questões de gênero entre os adolescentes para a conciliação entre estudo e trabalho, nos apoiamos em dois dos principais conceitos de Bourdieu, o “*Habitus*” e o “Capital Cultural”, que utilizamos como a base estrutural do trabalho.

Palavras-chave: Pobreza, Educação, Trabalho, Adolescentes.

ABSTRACT

The present study aims to analyze the main issues present in the relationship between poverty and education in Brazil, focusing on the developments within the gender distinction between adolescents to reconcile study and work. This is a work in which there was a first approximation with the theme, where a bibliographical research was carried out with authors that influence in the debate about the subject. In order to understand the influence of poverty on education, analyzing the gender issues among adolescents to reconcile study and work, it has been studied two of the main terms used by Bourdieu, the "Habitus" and the "Cultural Capital", which appear as the basis of work.

Keywords: Poverty, Education, Study, Work, Adolescents

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Capítulo I – Pobreza no Brasil: Definições gerais	19
1.1 Contexto sobre pobreza: Características e definições do pobre brasileiro.....	19
Capítulo II: A educação no Brasil.....	33
2.1 - O conceito de “Habitus” e “Capital Cultural” de Bourdieu	33
2.2 - Aspectos sociais e o espaço escolar: Origem das famílias e o mercado de trabalho.....	38
2.3 - Aspectos familiares: A família; credibilidade da escola; conciliação entre estudo e trabalho e a “solidão” do adolescente	43
Capítulo III – Conciliando estudo e trabalho: Desigualdade de gênero entre os adolescentes	47
3.1 - Do egresso da escola à inserção no trabalho: Desemprego, disparidades salariais e ocupacionais	47
3.2 - O estudo e o trabalho: Acerca das desigualdades, qual a influência da educação neste aspecto?	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	59

INTRODUÇÃO

O presente trabalho desenvolve um debate geral das principais questões sobre a relação entre a pobreza e a educação no Brasil. Para isto, foi realizado um levantamento bibliográfico no qual se teve uma primeira aproximação com o tema, buscando identificar autores que constroem esse debate. Seu foco está direcionado em informações amplas sobre a educação entre os adolescentes, incluindo questões escolares e familiares, com um adendo, em particular, sobre os desdobramentos dos impactos da pobreza e da educação para a distinção de gênero¹ entre estes jovens.

O principal interesse em pesquisar este tema surge a partir das análises de experiências pessoais, incluindo também experiências de pessoas que conviveram e estudaram comigo e que tiveram um caminho semelhante. Notícias de jovens que ingressaram nas universidades sendo pobres e de baixa renda também foram influências para estudar sobre o assunto, apensar de não terem sido apresentadas neste trabalho. A trajetória de vida dos meus pais, avós e tios eram voltados para o trabalho na área rural. Desde cedo, trabalhavam para ajudar no sustendo da família. Esta situação de vulnerabilidade inferia diretamente nos assuntos escolares. Poucos tiveram acesso à educação, ocasionando inúmeras dificuldades em suas vidas. Além disto, havia uma diferenciação entre o modo em que meus avós lidavam com filhos homens e filhas mulheres.

A maneira que meus pais foram educados refletiu na minha educação. Cursei os anos do colégio em escola pública e tive acesso à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) através do Sistema de Cotas criado pelo governo para atender aos alunos egressos da escola pública e de baixa renda. Esse Sistema de Cotas abrange as universidades públicas de todo o Brasil, visa à reserva de 50% das vagas para alunos egressos de escola pública, incluindo os de renda inferior e até 1,5 salário mínimo, como também para alunos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

¹ Sobre a questão de gênero, ver: Heilborn, M. L. e Sorj, B. *Estudos de Gênero no Brasil*. In. Miceli, S. (Org.). O que Ler na ciência social brasileiros (1970-1995). São Paulo: Sumaré: Anpocs; Brasília: Capes, 1999.

Dos colegas que estudaram comigo na escola, uma pequena parcela conseguiu ter acesso à Universidade através desse sistema de Cotas. A grande maioria nem ao menos iniciou o ensino superior, e alguns optaram por faculdades particulares, tendo a necessidade de trabalhar para pagar os estudos. Estes relatos são ilustrativos como incremento da ideia de todo o trabalho.

A história de pessoas como a de Thompson Vitor², de 15 anos, filho de uma ex-catadora de lixo, que ingressou no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) tendo estudado em livros que sua mãe recolhia do lixo, serve de exemplo que desperta a curiosidade sobre a relação entre a pobreza e a educação. Outra história é a de Bruna Sena Reis³ de 17 anos, estudante negra e de escola pública que passou no vestibular de medicina da Universidade de São Paulo (USP). Estes dois casos repercutiram em jornais e sites na internet, como a Folha de São Paulo, G1 notícias, Uol, entre outros. São fatos que mostram situações além das que somos acostumados a ver sobre o pobre brasileiro, porém são fatos que não aparecem detalhados no decorrer da escrita deste trabalho.

A partir da experiência em particular, observando as experiências dos colegas que conviveram comigo em toda a trajetória escolar, e das reportagens citadas, levantei as seguintes questões: Quais as relações fundamentais entre a pobreza e a educação dentro das principais dificuldades na conciliação entre estudo e trabalho? Como isso se dá entre os adolescentes perante esta distinção de gênero? Para responder essas questões, por meio do levantamento bibliográfico ressaltamos algumas ideias fundamentais para trabalhar esses temas, visando autores influentes

² Redação Catraca Livre. **Filho de catadora é 1º lugar em escola federal estudando com livros achados no lixão**. 2015. Disponível em: <<https://catracalivre.com.br/geral/cidadania/indicacao/filho-de-catadora-e-1o-lugar-em-escola-federal-estudando-com-livros-achados-no-lixao/>>. Acessado em: 01 mar. 2017.

³ MARQUES, Jairo. **Bruna Sena, 17, 1º lugar em medicina da USP de Ribeirão, o mais concorrido da Fuvest**. 2017. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/bruna-sena-17-1o-lugar-em-medicina-da-usp-de-ribeirao-o-mais-concorrido-da-fuvest/>>. Acessado em: 10 abr. 2017.

sobre o assunto, fazendo um resumo do que foi levantado como primeiro passo de investigação.

Este trabalho é composto por três capítulos. No capítulo I, abordamos questões gerais que apresentam breves discussões de como se deu o aparecimento da pobreza no Brasil. Esta abordagem envolve períodos da década de 1950 até 1980, e o marco principal, a virada do século XIX para o XX. Termos como pobreza relativa versus pobreza absoluta, pobreza primária e pobreza secundária, necessidades básicas, insuficiência de renda, linha de pobreza e definições de quem são os pobres no Brasil aparecem com bastante intensidade dentro desta análise. Outros termos como vulnerabilidade, marginalidade e desigualdade compõem o cenário de discussão, para entender de que maneira o englobamento desses termos afetam as questões educacionais.

No capítulo II, a base que alinha os estudos para entender o papel da educação nesse sentido se entrelaça com termos muito utilizados por Pierre Bourdieu: *Habitus* e *Capital Cultural*. Juntos, esses termos expressam valores, “saberes e gostos” adquiridos pelos jovens, de maneira implícita, por suas famílias. Deste modo, são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho como um todo, pois apresentam a importância do papel das famílias com relação ao desempenho escolar dos filhos. Nesta parte, discute-se também a questão que abrange situações de aspectos sociais e familiares em função ao ambiente escolar. Estas influências mostram a relação das origens da família e o mercado de trabalho, a conciliação entre estudo e trabalho, fatores de credibilidade da escola e também o sentimento do aluno de solidão dentro deste cenário escolar.

A junção destas relações têm como resultado o terceiro e último capítulo deste trabalho. Este, por sua vez, aparece como um adendo sobre um dos aspectos sociais ao meio escolar, que mostra uma parcela da realidade do brasileiro nos dias atuais: A desigualdade produzida na relação social. Trata de uma análise mais geral sobre jovens que abdicam os estudos, pois precisam trabalhar, incluindo os que conciliam o estudo e o trabalho, e também, aqueles que apenas se dedicam aos estudos. Estes dados incluem fatores de desemprego, desigualdade em execução de tarefas no trabalho, questões salariais e a escolarização das meninas. Em resumo, o capítulo é voltado para a conciliação entre estudo e trabalho, envolvendo uma questão de diferenciação de

gênero entre os adolescentes, tanto no ambiente do trabalho como no espaço educacional. A discussão de gênero realizada neste trabalho não é característica de um debate sobre sexualidade ou de gênero em si, mas sim, sobre quesitos de disparidade que se dá particularmente entre homens e mulheres no espaço escolar, no trabalho, enfim, em situações impostas e presentes na sociedade em que vivemos.

É importante notar que todos os dados apresentados, bem como as pesquisas dos autores citadas no trabalho como um todo seguem desatualizadas, pois este trabalho é um ponto de partida para ir a fundo a pensar sobre esta relação.

Por fim, após toda a análise, recapitulamos a importância do papel da família para compreensão destas questões escolares, e também a vida do trabalho entre os adolescentes. Isto inclui toda a discussão do *Habitus* e do *Capital Cultural* de Bourdieu. Entretanto, levantamos alguns questionamentos para pensar diante da função dos pais e da escola com relação ao desempenho do aluno. Isto inclui questionamentos para a resolução destas desigualdades existentes entre os adolescentes neste desdobramento das questões de gênero. Faz-nos refletir sobre nossa função em sociedade, os papéis que exercemos, incluindo a maneira com que executamos nossas relações sociais.

Capítulo I – Pobreza no Brasil: Definições gerais

Para estudar o processo de construção da pobreza, e assim, entender como que sua existência influencia no desempenho escolar, direcionamos os olhares aos autores que articulam diversos conceitos para definição da pobreza. Tomamos como ponto de partida a origem da pobreza, analisando-a de forma mais geral. Em seguida, vemos como surgiu o debate da pobreza no Brasil, trazendo suas características e desdobramentos que influenciam para o sucesso e o fracasso escolar do adolescente.

De início, é preciso pautar que a pobreza não é um fenômeno consensual. Não há uma definição única que concretize seu significado. Ela é estudada e têm um amplo leque de definições por diferentes autores como, por exemplo, Valladares (1991), Schwartzman (2004), Rocha (2006), Codes (2008), Castel (1997), Honorato e Sampaio (2010), Rego e Pinzani (2013), entre outros, conforme as mudanças causadas com o decorrer do tempo.

1.1 Contexto sobre pobreza: Características e definições do pobre brasileiro

O “conceito” de pobreza abrange inúmeras definições e diferentes fatores que emergem dela mesma e ocasionam as más condições de vida dos brasileiros. Os desdobramentos da condição de pobreza afetam diretamente a trajetória escolar dos pobres. Isto resulta tanto no fracasso quanto ao sucesso escolar. Quando se fala sobre pobreza, vem à tona uma discussão que ganhou força nos últimos anos no Brasil.

Foi a partir do processo de modernização que permitiu as variações do entendimento sobre a pobreza. Uma das discussões sobre a ideia de pobreza que conhecemos atualmente teve início nos países desenvolvidos. Isto se deu no período do pós-guerra, em que foi um momento que serviu de alerta aos cientistas sociais acerca da questão de sobrevivência dos grupos desprivilegiados. Esta análise feita por Rocha (2006) acerca deste período traz um forte alerta para as situações de privação, e as questões de sobrevivência física não tinham envolvimento neste debate. Foi a partir disto que enfatizou a questão relativa da noção de pobreza.

Entretanto no Brasil, o surgimento do conceito da pobreza se dá a partir de uma discussão que envolve três períodos distin-

tos, de acordo com as ideias de Valladares (1991). O primeiro período em destaque foi a virada do século XIX para o XX. O país entrou em transição para uma ordem capitalista, envolvendo a mão-de-obra livre dos estrangeiros na construção do mercado de trabalho industrial e urbano. Foi com a virada do século que se deu a “descoberta” da pobreza. Com base nestes acontecimentos, a propagação da pobreza expandiu no Brasil e sua discussão ganhou força.

No século XIX a pobreza urbana emergiu como problema maior aos olhos da elite nacional. Foi no bojo do processo de transição da sociedade brasileira para uma ordem capitalista (com gradual passagem das relações sociais de tipo senhorial-escravista para relações sociais de tipo burguês-capitalista) e no contexto de uma urbanização incipiente, porém centrada num grande centro urbano (o Rio de Janeiro) que emergiu um discurso e manifestou-se uma preocupação para com a pobreza. (CHALHOUB, *apud* VALLADARES, 1991, p. 83).

O segundo foi marcado pelas décadas de 50 e 60, em que o processo de urbanização ganhou força e deu crescimento ao mercado de trabalho. Valladares (1991) trata deste período da eclosão da pobreza como questão social. Esta foi uma época da transição de uma sociedade com economia agrário-exportadora para uma sociedade urbano-industrial. A urbanização levou à expansão das cidades e aumento dos centros urbanos. Houve, então, uma transformação na estrutura do emprego: Caiu para 60% a proporção da população concentrada no setor primário, aumentou o setor terciário e, desta forma, o emprego industrial foi crescendo. Entretanto, esse crescimento urbano acelerado deu origem ao modelo de desenvolvimento desigual, que Valladares nomeou de favelas.

Por último, as décadas de 1970 e 1980 foram o período em que esse modelo de desenvolvimento entra em crise. A partir disto, o Brasil passa por transformações na sua estrutura econômica, social e urbana. Segundo Valladares (1991, p.101), “o novo padrão de industrialização é baseado na grande empresa, no dinamismo do setor de bens duráveis de consumo e no crescimento dos setores de insumos básicos e bens de capital”. Foi deste modo

que os índices de desigualdade social se acentuaram. Este processo de crescimento desordenado e irregular foi denominado como periferia. Nestas circunstâncias, o setor de trabalho informal ganha espaço e as pessoas passam a exercer atividades irregulares e mal pagas.

Tomamos, após este breve contexto do surgimento da pobreza, outro autor que trabalha sobre este tema que é Schwartzman (2004). Ele define a pobreza quando mostra seus fatores componentes. Estes, não são fatores apenas individuais, mas também estruturais. O enredo que envolve a pobreza gira entorno da exploração do trabalho pelo capital. O arrebatamento dos recursos públicos ocasionados pelo poder das elites e a alienação existente entre as pessoas impedem que tomem consciência destes problemas. Para Schwartzman (2004), a ideia das causas da pobreza e o modo de solucioná-la não dependem do caráter individual, mas sim das relações entre as pessoas. Esta análise está voltada para o período do cristianismo e na época moderna, como também nos escritos socialistas e comunistas.

Em continuidade às ideias sobre a pobreza, de acordo com as análises de Rocha (2006) sua definição de pobreza é dada como um fenômeno complexo e específico. Para ela, a pobreza é vista de forma genérica, onde as necessidades humanas não são devidamente atendidas.

Para operacionalizar essa noção ampla e vaga, é essencial especificar que necessidades são essas e qual nível de atendimento pode ser considerado adequado. A definição relevante depende basicamente do padrão de vida e da forma como as diferentes necessidades são atendidas em determinado contexto socioeconômico. (ROCHA, 2006, p. 9-10)

Nesse contexto, Rocha (2006) defende que o ponto central é identificar as características essenciais da pobreza em determinada sociedade. Em sua abordagem, trata de uma pobreza absoluta versus relativa que está presente no Brasil. Inclui também as questões de insuficiência de renda e linha de pobreza, que são generalizações a partir da problemática de países ricos acerca da distribuição de renda. No entanto, a pobreza absoluta é um assunto complexo. Em outras circunstâncias, o que melhor define a pobreza é a ideia de pobreza relativa. A pobreza relativa está

associada ao fato do ser humano conseguir suprir, ao menos, as necessidades secundárias. Estas necessidades são as que envolvem as redes relacionais e os assuntos sociais. A partir disso, a ideia de pobre integrado aparece como aquele que é pobre, mas que tem uma renda mínima para estar inserido em algum grupo social. Rocha (2006) ressalta também que a pobreza compõe uma variedade de carências que não podem se restringir à insuficiência de renda.

A pobreza absoluta está estreitamente vinculada às questões de sobrevivência física; portanto, ao não-atendimento das necessidades a serem satisfeitas em função do modo de vida predominante na sociedade em questão, o que significa incorporar redução das desigualdades de meios entre indivíduos como objetivo social. Implica consequentemente, delimitar um conjunto de indivíduos “relativamente pobres” em sociedades onde o mínimo vital já é garantido a todos. (ROCHA, 2006, p. 11)

Em continuidade, Rocha (2006) argumenta sobre duas formas de incidência da pobreza. Isto envolve a baixa qualificação da mão-de-obra, que está em divergências com o desenvolvimento produtivo do país e as necessidades do mercado. Uma dessas formas é a delimitação das possibilidades do crescimento econômico. Deste modo, há um aumento da renda. A outra forma se dá por base da manutenção dos níveis elevados de desigualdade. Isto é uma determinante persistência da questão de pobreza absoluta no Brasil.

Codes (2008) analisa a pobreza como sendo um fator multidimensional complexo. Em resumo, a pobreza envolve situações as quais as necessidades humanas não são satisfeitas de maneira suficiente. Com isto, outros fatores estão interligados e, desta forma, geram a pobreza. Em seus estudos, Codes (2008) desenvolve ideias com relação às de Castel (1998) onde ele traz a pobreza como sendo um velho problema social, que ganhou força nas sociedades pré-industriais da Europa Ocidental. Codes (2008) também analisa cinco características principais que emergem do termo da pobreza: subsistência, necessidades básicas, a pobreza como privação relativa e privação de capacidades, e a perspectiva

da multidimensionalidade. A seu ver, estes são os marcos atuais das discussões que resultam do termo “pobreza”.

A pobreza é definida em função do contexto social em que se vive, a partir da consideração do padrão de vida e da maneira como as diferentes necessidades são supridas em uma dada realidade socioeconômica. A pobreza relativa é estabelecida, portanto, por comparação: o fenômeno é entendido como um estado de carência relativamente a outras situações sociais com que é confrontado. (SEN, *apud* CODES, 2008, p. 15)

A ideia de subsistência de Codes (2008) se correlaciona com as necessidades básicas. Sua argumentação está voltada para o contexto contemporâneo, alinhando suas ideias com as de Townsend (1993). Com base em situar as necessidades básicas no panorama do desenvolvimento econômico e social se constrói toda a fundamentação.

As necessidades básicas não devem ser sustentadas como sendo o mínimo necessário para a subsistência, mas sim, dentro do contexto de independência dos povos e indivíduos de uma sociedade, trazendo liberdade. Sobre as privações das capacidades básicas, está relacionada à ideia de que a pobreza não pode ser entendida como o padrão da falta de renda, mas sim dessa privação das capacidades. Nas palavras de Codes (2008, p. 20): “Sen (1999, p. 87) afirma que não é a escassez de bens que gera a miséria e a fome, mas a incapacidade de obtê-los.”

Privações materiais, manifestas em termos de baixos rendimentos e níveis de consumo, encontram-se no cerne do problema e resultam em outros aspectos, como má nutrição e habitação de baixa qualidade. Observa-se assim que a pobreza pode ser uma armadilha mais social que econômica o que se desdobra ainda em sentimentos de vulnerabilidade e insegurança. (CODES, 2008, p. 26)

Rego e Pinzani (2013) são a outra face dos autores que se posicionam diante da insuficiência de renda, articulando com as ideias de Rocha (2006). Estes tratam da pobreza como uma questão associada além da insuficiência de renda. Nesta análise, há uma subdivisão da pobreza em dois pilares: pobreza primária e secundária. A pobreza primária está ligada às dificuldades, ou mesmo impossibilidades, da satisfação das necessidades básicas como moradia e nutrição, por exemplo, por meio da renda. A pobreza secundária se refere ao pobre ter uma renda que supre suas necessidades, porém existem fatores que não estão associados à renda que causam interferências em suas vidas.

A partir destas definições sobre pobreza, temos diversas vertentes que se encaixam para tentar entender quem são os pobres no Brasil. O pobre integrado é uma delas, mencionado anteriormente. Valladares (1991) caracteriza o pobre como sendo a pessoa que não se transformava em trabalhador. O pobre também é aquele que apenas sobrevive, e que permanece fora do mercado formal de trabalho. Também se considera pobre aquele que permanece fora do controle da ordem instituída, em outras palavras, para Valladares (1991) pobre era aquele que recusava o assalariamento.

O pobre ou vadio assim o era porque se recusava a vender sua força de trabalho no mercado capitalista, opondo-se a catar a ética do trabalho. Em última instância, não se transformava em trabalhador porque assim não o desejava: preferia continuar na miséria, na incerteza, a se submeter ao regime de fábrica. A pobreza, nesse sentido, não deixava de ser um vício, ao qual se aderiria por opção, mas do qual era difícil escapar. Tendo um verdadeiro efeito de contágio, o “vício da pobreza” se espraiava, tomando conta de amplos segmentos da sociedade. (VALLADARES, 1991, p. 92).

Rego e Pinzani (2013) definem o brasileiro pobre como aquelas pessoas que geralmente não têm educação nem qualificação profissional. Logo, são obrigados a exercer atividades mal remuneradas e não qualificadas para sobreviver. Outra característica que distingue o pobre no Brasil está baseada na etnia ou cor

da pele, o gênero, a idade, etc. Em suma, no geral esta classificação se volta para a instabilidade crônica da renda e do trabalho, que é vista adiante.

A definição entre “pobres” e “não-pobres” para Rocha (2006) está diretamente associado ao que ela chama de linha de pobreza. Esta linha de pobreza está interligada com o valor de todas as despesas presentes no ambiente familiar, bem como a linha de indigência. Esta se refere às despesas alimentares da família.

Uma pessoa é pobre se carece da oportunidade de atingir alguns níveis minimamente aceitáveis destes funcionamentos. Sob esse prisma, para que uma pessoa saia da pobreza e passe a levar uma vida digna e integral, ela deve desenvolver capacidades por meio de ações individuais e coletivas, que conduzam à melhoria de suas condições de vida e mesmo à superação dos movimentos circulares, reiterativos e desvantajosos que engendram as situações de carências e privações. (SALLES e TUIRÂN, *apud* CODES, 2008, p. 20).

Um dos desdobramentos mais importante e mais falado quando se trata da pobreza é a questão da renda, ou da insuficiência de renda. Esta questão da insuficiência de renda foi uma metodologia adotada nos anos 60 através do Banco Mundial, com o intuito de mensurar a ideia de pobreza no mundo. A partir de então, o critério de renda foi adotado e passou a ser utilizado. Os países envolvidos são os que têm os produtos com a possibilidade de serem convertidos em dinheiro.

A adoção de linhas de pobreza relativa nos países ricos acabou levando à aplicação indevida dessa abordagem em países subdesenvolvidos, onde a noção de pobreza absoluta ainda é a relevante. Nos anos 1980, o Banco Mundial recorreu a uma abordagem desse tipo ao definir como linha de pobreza, para países de renda média como o Brasil, o patamar de 1/3 do PIB *per capita* (Hicks & Vetter, 1983), o que, em 2000, corresponderia a R\$ 1.200

ou R\$100/pessoa/mês. (ROCHA, 2006, p. 17)

Rocha (2006) fala da renda e da insuficiência de renda com muita intensidade, sempre enfatizando que a pobreza não se limita à insuficiência de renda. Esta questão envolve a problemática da fome e da subnutrição. São situações diretamente ligadas à insuficiência de renda.

As necessidades mais básicas são, sem dúvida, aquelas relacionadas à sobrevivência física das pessoas. Fome e desnutrição, como resultado de acidentes meteorológicos, guerras e/ou má administração de recursos escassos são ocorrências frequentes, que levam necessariamente a taxas de morbidade e de mortalidade altas, especialmente entre crianças. Assim, associar pobreza à desnutrição consiste ainda hoje, infelizmente, numa abordagem operacional, o que significa recorrer a indicadores físicos da população para medir a sua incidência. (ROCHA, 2006, p. 19)

Para Codes (2008), ao restringir o conceito da pobreza à insuficiência de renda para satisfação das necessidades físicas individuais, fortalece um argumento sobre o crescimento nacional. Este se refere ao crescimento da riqueza material, que é o suficiente para o combate as situações de privação.

Quanto mais o conceito [da pobreza] amplia-se em direção ao suprimento das necessidades básicas sociais (tais como saúde, bem-estar, realização das obrigações da família, cidadania, relações no trabalho e participação comunitária), mais se torna necessário admitir que se deve desenvolver uma complexa combinação de crescimento, redistribuição, reorganização do comércio e de outras relações institucionais, assim como a reconstituição de aspectos tradicionais sob novas formas de associações. (CODES, 2008, p. 15)

A escassez do suprimento das necessidades básicas envolve problemas relacionados à educação, saneamento, habitação,

entre outros. Nas palavras de Rocha (2006, p. 19) “aprender a ler e a escrever se constitui, por exemplo, uma necessidade básica, mas em sociedades onde a alfabetização é generalizada esse critério de necessidade básica não será útil para distinguir os pobres”. Neste ponto, entra a questão da definição de pobreza primária, feita por Rego e Pinzani (2013). Deste modo, a pobreza se concretiza de forma que a pessoa não consegue suprir suas necessidades mais básicas.

Nestas circunstâncias, o papel da má distribuição de renda aparece como um ponto importante para a explicação da incapacidade de realização das necessidades básicas. Rego e Pinzani (2013) apontam que a má distribuição de renda ocasiona um abismo econômico, social e político entre as classes existentes em todo o Brasil. Por um lado, têm-se uma minoria rica que desfruta de altos padrões de consumo. De outro, há uma maioria de brasileiros que estão propícios a viver em situação de carência e sacrifício. Logo, temos presente a situação da desigualdade. Aos olhares de Rego e Pinzani (2013), esta situação está envolvida com a pobreza secundária. Rocha (2006) tem uma visão sobre o problema da distribuição de renda. Nas palavras de Rocha (2006, p. 191):

Não se trata de programas de renda mínima universais e de valor compatível com o atendimento das necessidades básicas, mas, geralmente, da utilização de transferências monetárias vinculadas a outras ações sociais focadas em clientela específicas.

São os desgastes nas redes relacionais que geram estas situações apresentadas, inferindo para uma situação de marginalização. Castel (1997) mostra que a precariedade do trabalho ou do desemprego, e esta falha nas redes relacionais, estão interligadas e aumentam a proporção da vulnerabilidade, propiciando a desigualdade.

Todo indivíduo pode ser situado com a ajuda deste duplo eixo, de uma integração pelo trabalho e de uma inserção relacional. Esquematizando bastante, distinguimos três gradações em cada um desses eixos: trabalho estável, trabalho precário, não-trabalho; inserção relacional forte, fragili-

dade relacional, isolamento social. (...) Obtemos três zonas, ou seja, a zona de integração (trabalho estável e forte inserção relacional, que sempre estão juntos), a zona de vulnerabilidade (mais importante para relacionar com o sucesso escolar) (trabalho precário e fragilidade dos apoios relacionais) e a zona de marginalidade, que prefiro chamar de zona de desfiliação para marcar nitidamente a amplitude do duplo processo de desligamento: ausência de trabalho e isolamento relacional. (CASTEL, 1997, p. 23).

É nesta zona de vulnerabilidade que Castel (1997) argumenta como sendo uma posição estratégica, onde se concentra um espaço social de instabilidade. É, então, a partir disto que ele faz comparação entre a vulnerabilidade e as causas que levam a marginalidade. Para ele, o que leva às zonas emergentes da marginalidade são as cidades operárias que estão localizadas em torno de uma só indústria. Quando estas cidades são atingidas por um desemprego em massa, ou ainda, quando isto ocorre em periferias, as chances para marginalidade aumentam.

Nessas zonas, particularmente, os jovens vivenciam uma relação duplamente negativa: em relação ao trabalho, quando a alternância do desemprego e do subemprego não permite definir uma trajetória profissional estável; e em relação às referências sócio-relacionais, uma vez que a família não possui um capital social a transmitir, quando o sistema escolar é estranho à cultura de origem, como a situação dos imigrantes, e quando a sociabilidade se esgota em relações esporádicas, ou se “mata o tempo” com pequenas provocações e pequenos delitos para superar o tédio de uma temporalidade sem futuro. (CASTEL, 1997, p. 32).

Observando este cenário de vulnerabilidade e marginalidade, Codes (2008) correlaciona suas ideias com Rocha (2003) apresentando as manifestações da pobreza. No Brasil, ela aparece distintamente em zonas urbanas e rurais e em locais com diferentes níveis de urbanização. As condições climáticas, socioeconômicas e os recursos naturais apresentam valores e condições de

vida diferentes. Alguns dados específicos vão um pouco mais afundo nessa questão, como mostra Rocha (2006, p. 166):

Em São Paulo, a preocupação central deve estar voltada ao percentual de 3% das crianças que não frequentam a escola. No Nordeste, esse percentual é mais do que o dobro, 7,6%, cabendo especial atenção para o elevado contingente de crianças que trabalham e frequentam a escola, o que, em função das características do trabalho agrícola em área subdesenvolvida, significa, em boa parte, a ocorrência de ocupação/trabalho incompatível com a frequência escolar, resultando em alta taxa de absenteísmo, baixo aproveitamento e perpetuação da pobreza.

Esta situação apresentada tem uma forte ligação com o fracasso escolar dos jovens. Honorato e Sampaio (2010) fazem uma observação importante ressaltando essa margem dos fatores da pobreza que interferem na educação. Ao relacionar pobreza e baixo nível de escolaridade, defendem que a tendência de quem é pobre é receber menos educação formal. Com isto, a pessoa passa a ser mais pobre, o que cria uma armadilha social.

Identificamos os fatores da pobreza para a ascensão do sucesso escolar em função dos fatores externos à educação interferem diretamente neste caso. Estes desdobramentos da pobreza direcionam caminhos diferentes para aqueles que não têm opções de escolha. Acerca disto, vale ressaltar as considerações de Zago (2000, p. 35):

As difíceis condições de sobrevivência face à baixa renda, trabalho instável, não são evidentemente elementos favoráveis à frequência escolar e à construção de um percurso escolar regular, mas estes dados tomados isoladamente não fornecem evidências suficientes para explicar as situações escolares de sucesso ou fracasso escolares.

Esta discussão apresentada é apenas uma parcela das dificuldades que grande parte da população brasileira enfrenta. A constante situação de instabilidade em que vivem os pobres, em outras palavras, que os deixam vulneráveis a todo instante, propiciam o enredo de toda a discussão. Enquanto algumas destas

peças passam a trabalhar para ter o seu sustento, outras, em busca de um desejo ou de melhorias de vida, tentam conciliar a vida entre o estudo e o trabalho.

Um alicerce apresentado por Rocha (2006) envolve educação e renda como eixos da política antipobreza. Quando direcionam essas políticas nas crianças em processo escolar, há uma redução da vulnerabilidade que ali se estabelece. Isto, nas palavras de Rocha (2006, p. 188) “rompe o círculo vicioso da transmissão intergeracional da pobreza através da melhoria da escolaridade dos mais jovens”.

Garantir a boa focalização dos programas antipobreza constitui um objetivo estratégico, na medida em que a população pobre é grande e heterogênea, e os recursos limitados devem ser aplicados o mais estritamente possível nos objetivos propostos. (ROCHA, 2006, p. 190)

Em vistas a estas ideias, Rocha (2006) traz o atendimento aos mais pobres como prioritário. Isto se refere à garantia de uma eficiência operacional nas questões assistenciais, para que não seja apenas diminuído dos “sintomas” presentes da pobreza. Esta assistência se refere às dos provimentos de serviços públicos básicos e da promoção social, que em união, formam um conjunto das ações de políticas públicas.

Porém, outro fator, como a questão da oferta da educação, deixa a desejar. De acordo com Honorato e Sampaio (2010) o incentivo à educação não parte apenas da pessoa. É preciso que haja uma oferta para a demanda desse serviço. Neste caso, entra em questão um dos fatores internos à educação: A credibilidade da escola, um aspecto dos fatores internos ao espaço escolar. Segundo Honorato e Sampaio (2010, p. 79):

A qualidade da escola pode desempenhar um importante papel no quadro educacional de uma sociedade (Lee y Barro, 2001). Em um país onde as escolas públicas não possuem boa qualidade e não conseguem competir minimamente com as escolas privadas – estas frequentadas somente pelos grupos sociais mais abastados –, tais características podem produzir um quadro de severa desigualdade de renda, elevando

as desigualdades de rendimentos desse país e diminuindo a mobilidade social.

Após analisar este debate, na tentativa de definir a pobreza no Brasil, tentamos buscar quais as relações que se alinham com a educação. Um exemplo que ilustra essa situação é o caso de pessoas que abandonam os estudos porque precisam trabalhar, por exemplo, pelos fatores de insuficiência de renda. Outra questão é a problemática da credibilidade da escola, como visto anteriormente, que ocasionam tais insatisfações com a escola. Estes e outros fatores são apresentados no capítulo seguinte, que tem por base questões mais gerais sobre a educação no Brasil, tendo como fundamentação teórica o conceito de *Habitus* e de *Capital Cultural* de Bourdieu, vinculando aspectos sociais e familiares em função do ambiente escolar que estão ligados as questões de sucesso e fracasso entre os jovens.

Capítulo II: A educação no Brasil

Este capítulo apresenta uma síntese do debate sobre a educação no Brasil. A literatura apresentada discute uma série dos fatores da pobreza que interferem na construção escolar do brasileiro pobre. A falta de recursos para frequentar a escola, as dificuldades para se manter nela, incluindo situações externas, internas e pessoais inferem para ocasionar a evasão e permeiam estes fatores. Precisamos direcionar os estudos envoltos a um enredo que circunda as características destas intervenções para a obtenção do sucesso escolar que, de tal modo, estão impostas explícita ou implicitamente com grande ênfase no sistema educacional brasileiro.

Um dos autores que estrutura o campo da pesquisa é Pierre Bourdieu. Seus estudos sobre o Capital Cultural e o Habitus são complementares para as guias de análise da pesquisa. Este capítulo trata de temas extraídos das ideias de Bourdieu (1996; 1930; 2005; 2006; 2007) que dão sustentabilidade para a elaboração das análises de Zago (2000), Pastore e Silva (2000), Hasenbalg (2003) e Lahire (1997). Estes autores traçam uma linha tênue sobre o desenvolvimento do jovem no seu meio familiar e na escola em função dos fatores de inferência sociais e familiares ao sistema educacional.

2.1 - O conceito de “Habitus” e “Capital Cultural” de Bourdieu

Ao estudar a problemática da construção escolar, analisamos dois dos termos utilizados por Bourdieu para fundamentar a pesquisa: *habitus* e capital cultural. Estes termos unificam e sintetizam as ideias apresentadas que abrangem os fatores e as consequências do problema central da pesquisa.

O *habitus*, como definido por Bourdieu, atua como um estilo que vincula as práticas de um agente singular ou de uma classe de agentes (BOURDIEU, 1996, p. 22). O agente, sem se dar conta, é o produtor e o reproduzidor de sentido objetivo, segundo Bourdieu (1930). A ação é o produto do modo operacional que ele não é produtor, e nem ao menos domina de forma consciente suas ações. De tal modo, este agente singular – em particular

neste caso, o adolescente –, e também a classe de seus agentes expressa suas características que são determinadas pelo *habitus*.

O *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas. (BOURDIEU, 2005, p. 22).

Para Bourdieu (2005), o *habitus* é um produto com duas funções. No mesmo instante em que é singular, ele também é diferenciado. Em suma, executa distinções que põe em prática os princípios de disparidade que podem ser comuns ou diferentes.

Os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas – o que o operário come, e, sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes do empresário industrial; mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes. Eles estabelecem as diferenças entre o que é bom e mau, entre o bem e o mal, entre o que é distinto e o que é vulgar etc., mas elas não são as mesmas. Assim, por exemplo, o mesmo comportamento ou o mesmo bem pode parecer distinto para um, pretensioso ou ostentatório para outro e vulgar para um terceiro. (BOURDIEU, 2005, p. 22)

Além de ser um princípio gerador, este conceito também é estruturador das práticas e das representações. Segundo Bourdieu (1930), essas práticas produzidas pelo *habitus* são determinadas pelas condições que deram origem a produção de seu princípio e, desta forma, reproduzem estruturas objetivas. Bourdieu (1930) apresenta a ideia desse conceito como sendo uma incorporação subjetiva que está em constante transformação com o decorrer das relações sociais e das experiências mundanas. O *habi-*

tus é o produto da história e essas práticas produzidas são individuais e coletivas.

Em cada um de nós, em proporções variáveis, há o homem de ontem; é o mesmo homem de ontem que, pela força das coisas, está predominante em nós, posto que o presente não é senão pouca coisa comparado a esse longo passado no curso do qual nos formamos e de onde resultamos. Somente que, esse homem do passado, nós não o sentimos, porque ele está arraigado em nós; ele forma a parte inconsciente de nós mesmos. Em consequência, somos levados a não tê-lo em conta, tampouco as suas exigências legítimas. Ao contrário, as aquisições mais recentes da civilização, temos delas um vivo sentimento porque, sendo recentes, não tiveram ainda tempo de se organizar no inconsciente. (BOURDIEU. 1930. p. 66)

Quando Bourdieu (1930) apresenta o *habitus* com relação à escola, mostra que ele é adquirido na família e faz parte do fundamento da estruturação as experiências escolares. Deste modo, o *habitus* sofre alterações pela ação escolar, que se encontra na origem da estrutura de experiências futuras.

Acerca da ideia do capital cultural, Bourdieu (1966) exprime que em cada família há uma transmissão de valores implícitos dos pais para os filhos. O *habitus* aparece nesta situação de maneira implícita, que se expressa a partir do desenvolvimento do adolescente na escola. O capital cultural é como uma herança cultural pertencente às famílias. Nelas, há um capital cultural e um ethos de forma indireta e interiorizada, que contribui para sua formação e infere na questão escolar. Em conjunto, ambos os casos – o capital cultural e o *habitus* – favorecem para entender as condutas escolares bem como o posicionamento dos alunos diante da escola. Destaca-se o diferencial destes jovens quando comparadas em diferentes classes sociais.

Ainda sobre esta análise, Bourdieu completa que o modo como os membros das classes sociais atuam em função da escola, seja ele pai ou filho, será proporcionado no futuro através dos estudos. Em função disso, se direciona a pensar em torno princi-

palmente da cultura escolar e daquilo que expressa os valores implícitos ou explícitos que herdam e que compõe sua posição social.

A parte mais importante e mais ativa (escolarmente) da herança cultural, quer se trate da cultura livre ou da língua, transmite-se de maneira osmótica, mesmo na falta de qualquer esforço metódico e de qualquer ação manifesta, o que contribui para reforçar nos membros da classe culta, a convicção de que eles só devem aos seus dons esses conhecimentos para aptidões e essas atitudes, que, desse modo, não lhes parecem resultar de uma aprendizagem. (BOURDIEU, 1966. p. 46)

Bourdieu (1966) ressalta a relevância do nível de instrução dos membros da família ou do local em que residem. Ele mostra uma situação de ao menos um membro da família possuir uma formação superior (ainda que esta tenha sido afetada por condições de mobilidade ou outro fator que a diferencie das outras famílias de sua esfera). Isto permite posicionar seu nível cultural, sem transpassar a herança que famílias cultas propagam aos filhos. Em função da cultura, Bourdieu (2007) entende que, em meio à cultura clássica, há uma posse inserida em comum entre os homens. Como exemplo, ressalta a existência de modelos, regras, metáforas e palavras semelhantes entre eles. Com relação à cultura escolar, esta propicia uma unidade comum de categorias de pensamento que possibilita a comunicação.

Em uma sociedade onde a transmissão cultural é monopolizada por uma escola, as afinidades subterrâneas que unem as obras humanas (e, ao mesmo tempo, as condutas e os pensamentos) encontram seu princípio na instituição escolar investida da função de transmitir conscientemente (e também, em certa medida, inconscientemente) o inconsciente, ou melhor, de produzir indivíduos dotados deste sistema de esquemas inconscientes que constitui sua cultura. (BOURDIEU, 2007, p. 212).

Ainda assim, Bourdieu (2007) defende que o ensino deve originar uma demanda de seu próprio produto, para que se construa enquanto valor a transmissão dada pela sua própria cultura. Toda conexão que o indivíduo tem com a sua cultura é posta através do modo em que foi adquirida. Deste modo, a transmissão cultural se torna a atualização da relação com a cultura.

Em continuidade a este raciocínio, Bourdieu (1966) infere que os jovens de famílias cujo meio é mais favorecido, herdam hábitos e funções. Isto os auxilia na escola através dos ensinamentos dos pais, pois também herdam saberes, “bom gosto” e gostos que torna maior a lucratividade escolar.

A cada classe de posições corresponde uma classe de *habitus*(ou de *gostos*) produzidos pelos condicionamentos sociais associados à condição correspondente e, pela intermediação desses *habitus* de suas capacidades geradoras, um conjunto sistemático de bens e de propriedades, vinculadas entre si por uma afinidade de estilo. (BOURDIEU. 2005. p. 21)

Bourdieu (1966) identifica a presença da desigualdade no âmbito social quando apresenta dados que possibilitam o ingresso de um jovem da camada superior na Universidade. Neste caso, as chances são 80 vezes maior do que a do filho de um assalariado agrícola. Para o filho de um operário, é então 40 vezes mais, sem contar a de um jovem da classe média que se torna duas vezes superior a estes.

A noção de capital cultural impôs-se para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. (BOURDIEU. 2006. p. 73)

Bourdieu (2006) mostra que o capital cultural está diretamente ligado ao rendimento escolar da ação escolar investido pela família e, em relação ao rendimento econômico e

social, está ligado ao capital social, que também é herdado pela família.

As crianças das classes médias devem à sua família não só os encorajamentos e exortações ao esforço escolar, mas também um *ethos* de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição de cultura. (BOURDIEU. 1966. p. 48)

A junção do capital cultural e do *habitus* aparece em um dos três estados do capital cultural – estado incorporado, objetivado e institucionalizado – definido por Bourdieu (2006), quando traz a elaboração do estado incorporado deste capital. Diz-se de um capital que se liga ao corpo e deduz sua incorporação. A partir disto, a concentração do capital exige uma integração no momento em que se deduz um processo de assimilação, sendo um “trabalho do sujeito sobre si mesmo”. “O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um *habitus*”. (BOURDIEU. 2006. p. 74-75).

Por fim, estes dois conceitos de Bourdieu que foram apresentados são fundamentais para a construção da linha de raciocínio da pesquisa. Em continuidade, esta linha traz como resultante os trabalhos de autores que traçam um paralelo entre aspectos sociais e familiares em função do ambiente escolar para explicar o desenvolvimento do jovem dentro e fora da escola.

2.2 - Aspectos sociais e o espaço escolar: Origem das famílias e o mercado de trabalho.

A partir das ideias de Bourdieu, foram realizadas diversas pesquisas no Brasil tentando identificar a importância do *Habitus* e do Capital Cultural em função do sucesso e do fracasso escolar entre os jovens. Neste item, ressaltamos a contribuição de Pastore, Silva, Hasenbalg e Zago para falar sobre as questões externas ao ambiente escolar que estão presentes no cotidiano dos jovens.

Existem fatores sobre as origens das famílias que afetam o âmbito educacional nos seus aspectos externos, e outros que afetam no âmbito interno. Por exemplo, a família ter uma origem social econômica baixa, que faz com que a criança tenha que

entrar no mercado de trabalho a coloca fora do âmbito educacional. Há também uma interferência quando se trata de pensar na família em relação a sua localização de moradia. Neste caso, entramos na condicionante entre o espaço urbano e o espaço rural.

Pastore e Silva (2000) compõe a linha de pensamento de Bourdieu quando ressaltam a importância da origem social familiar. Apresentam o posicionamento da pessoa diante do mercado de trabalho que estabelece uma progressão diante de sua situação econômica. Isto intrinca a carreira posterior, como também pode facilitar a mesma.

Diante das constatações de Zago (2000) os índices de analfabetismo, reprovação e evasão no Brasil têm grande concentração nas camadas populares. Estes índices representam uma parcela da população em que se concentraram seus estudos. Foram nos locais das camadas populares onde se deu a realização das pesquisas e que buscavam compreender esta questão do fracasso escolar, principalmente com relação ao ensino fundamental.

Diante dos estudos de Hasenbalg (2003) análises mostram que os anos antecessores a 1968, metade da população iniciava os trabalhos no setor primário, boa parte voltada para a agricultura. Entretanto, esses dados com relação ao trabalho caem cerca de 27% entre os anos 1968 a 1979, devido ao crescimento econômico no país. Isto ocasionou grande número de empregos na área urbana, estendendo o assalariamento e marcando o acesso das mulheres ao mercado de trabalho.

Na década de 1990 a intensidade do trabalho diminui e somente a partir dos 16 anos mais da metade das crianças empregadas trabalha 40 horas ou mais. Essa carga de trabalho de crianças e adolescentes ora inviabiliza a continuação da escolaridade formal, ora força os que continuam estudando a um baixo aproveitamento escolar no turno noturno. Além do alto desemprego, o que agrava a situação dos jovens de 15 a 19 anos de idade que são atraídos para o mercado de trabalho é o fato de a maioria não ter completado oito anos de escolaridade obrigatória. (HASENBALG, 2003. p. 153)

Em comparação aos dados apresentados, Pastore e Silva (2000) mostram que a idade média das pessoas que começam a trabalhar no Brasil é de 12,5 anos. Na zona rural, a maioria começa com 10 anos. Quando relacionado à idade com que estas pessoas entraram no mercado de trabalho com a origem de suas famílias essas diferenças se tornam mais assíduas. A educação dos pais e o nível socioeconômico têm efeitos significativos. A estimativa desta pesquisa de Pastore e Silva (2000) é de que em 2020 o brasileiro talvez nem complete o segundo grau. Os que residem na zona rural e aqueles cujo nível de educação do pai interfere fortemente no desenvolvimento educacional do filho têm maior chance de não terminar os estudos.

Composto por 65% das pessoas entrevistadas na amostra de seu estudo, Hasenbalg (2003) enfatiza os que começaram a trabalhar antes dos 15 anos. Estes com um baixo desempenho no nível educacional, e mesmo aqueles que conciliam escola e trabalho obtêm um comprometimento nos estudos. Isto se dá pelo fato de terem iniciado a vida adulta logo na infância, ou seja, por algum motivo foi obrigado a trabalhar. Hasenbalg (2003) destaca o Brasil por ser um país em que sua população inicia no mercado de trabalho com idades relativamente baixas, automaticamente o grau de educação também se torna baixo. O resultado disto é a tendenciosa concentração da entrada no mercado de trabalho nas camadas ocupacionais inferiores.

De acordo com Pastore e Silva (2000) dados de seus estudos mostram o Brasil como o país que sempre teve um grande número de pessoas que trabalhavam para ajudar suas famílias. Desde os 14 anos de idade, já exerciam trabalho, e entre os anos 1920 e 1963, somavam-se cerca de 70% dos chefes de famílias (homens que trabalhavam para o sustento de todos do grupo familiar). Iniciando os trabalhos com menos de 14 anos, sendo voltado para a zona rural, os jovens também trabalhavam, ajudando os pais em serviços domésticos e no setor produtivo.

Hasenbalg (2003) apresenta um grupo de pessoas que fazem esta conciliação entre trabalho e estudo. Destaca que as dimensões deste grupo ampliam com o passar do tempo em todas as idades, e que as causas desta conciliação interferem de fato no rendimento escolar de adolescentes. Os que trabalham e estudam mostram um maior atraso escolar e têm menos anos de estudo do que aqueles que dão privilégio exclusivo aos estudos. Porém, o

grupo que se dedica exclusivamente a escola obtém mais autonomia e retém um melhor nível educacional. Desta forma, ingressam mais tarde no mercado de trabalho e as chances de construir uma família são menores.

Zago (2000) trata deste processo de abdicação dos estudos para inserção ao mercado de trabalho como “percursos acidentados”. Estes percursos podem ser decorrentes de reprovações ou mesmo por outros fatores que cause sua interrupção. Com isto, dá-se o distanciamento entre a idade cronológica e a idade escolar, impossibilitando o alcance de ter o ensino médio completo. Apesar de estes percursos acidentados criarem um afastamento temporal da pessoa com a escola, mesmo que fiquem alguns anos sem estudar, estes jovens buscam manter o objetivo de conseguir um diploma para mudar a situação em que se encontram. Há sempre uma ou mais razões para estes jovens retomarem os estudos, mesmo que o tempo de permanência na escola seja variável dentro da instituição após retornarem. Zago (2000) ressalva que as histórias escolares acompanhadas em sua pesquisa colocam em evidência a pausa dos estudos como sendo algo que ocorre em continuidade ao longo da trajetória escolar.

Os estudos de Zago (2000) trazem o distanciamento escolar em função das causas dos tais percursos acidentados. Diversos fatores como dificuldades materiais, a questão da conciliação entre estudo e trabalho, bem como o fracasso escolar, são acontecimentos que circundam o mundo de jovens. Estes, que estão na transição da juventude para a vida adulta, e a falta de credibilidade da escola pública também influenciam para que haja estes percursos acidentados. Sintetizando estas ideias, Zago ressalta dentro de sua obra uma crítica de Rodrigues (1995, p. 38):

O fato de estar ou não trabalhando interfere decisivamente no rendimento escolar do aluno, mas ele não está condenado a um baixo rendimento escolar pelo fato de estar trabalhando. Aliás, a combinação do trabalho com o ensino não é impossível, num mesmo indesejável; é o caráter classista da escola que joga um papel decisivo na definição do sucesso ou

do fracasso nos estudos. (RODRIGUES, *apud* ZAGO, 1995, p. 38)

Esta é uma realidade brasileira que infere inclusive nos índices de repetência, principalmente nas primeiras séries do ensino fundamental. A consequência disto, afirma Zago (2000), é que estas pessoas que abdicam dos estudos para trabalhar ficam em situações de instabilidade. O baixo nível educacional os deixa sem opção e, desta forma, são obrigadas a aceitarem os trabalhos de salários baixos e assim permanecem por não terem melhores oportunidades. Em certos casos, muitas destas pessoas apenas trabalhavam como “biscates”, e situações como o desemprego entre os jovens, a não qualificação profissional e a baixa escolarização dificultam o ingresso para o mercado informal de trabalho.

A partir disto, Hasenbalg (2003) mostra que são os filhos de profissionais das universidades e de profissionais liberais os que primeiro ingressam no mercado de trabalho. Estas pessoas dão início à vida acadêmica com um vasto nível educacional e em uma idade mais avançada. Logo, são estes os mais dotados de capital cultural, pois os pais investem mais na educação dos filhos, adiando a sua entrada na vida do trabalho. Com isto, ressalta Zago (2000, p. 20): “Entendemos que o estudo sobre a realidade escolar nos meios populares deve levar em consideração outras dimensões da vida do aluno além da estritamente escolar, entre elas a participação deste no trabalho e a rede de relações sociais da qual faz parte”.

A crítica de Hasenbalg se volta para o fato do brasileiro ingressar muito cedo no mercado de trabalho e com pouca educação, pois ao passar dos anos, a tendência da idade e a educação para a conquista do primeiro emprego é aumentar. Esta transição é a marca da passagem de uma sociedade agrária para uma sociedade urbana e distinta. Isto vem sendo acompanhados nos últimos 20 anos pela ampliação do sistema educacional, resultando assim num melhor nível para instruir aqueles que ingressam no mercado de trabalho. Para completar a esta crítica, Hasenbalg (2003) segue apresentando os que prolongam o tempo na escola e ingressam tardiamente no mercado de trabalho. Eles representam uma pequena parcela dos filhos de estratos sociais mais elevados, são então chamados de privilegiados.

Nesta parte foram apresentadas as análises dos fatores sociais que influenciam nas questões da evasão escolar e nos problemas na vida do adolescente no quesito educacional. Em sequência, focamos para os fatores de aspectos familiares que também compõem a linha de entendimento destas explicações.

2.3 - Aspectos familiares: A família; credibilidade da escola; conciliação entre estudo e trabalho e a “solidão” do adolescente

Em vista às pesquisas decorrentes dos estudos de Bourdieu sobre os fatores sociais do ambiente escolar, ressalto neste item a importante contribuição de Zago (2000) e Lahire (1997; 2004) para construção das questões de aspectos familiares, ou seja, internos à vida dos jovens. Seus estudos são essenciais para engajar esta concretização das ideias que fazem ligação com o interior do ambiente escolar. Estas análises de interiorização completam a base estrutural da pesquisa.

Para Zago (2000), não se pode desconsiderar a importância do papel da família com relação ao desempenho escolar do filho. Há uma forte influência que resulta em ações que nem sempre são conscientes ou intencionalmente transmitidas aos filhos. Neste âmbito, a situação familiar em que se encontra o aluno tende a direcionar uma hipótese de resultado, sendo de tal modo condicionado a realidade em que lhe é estabelecida.

O desenvolvimento do adolescente está condicionado ao meio em que ele vive, abrangendo toda a série de fatores do meio familiar que constituem sua personalidade, seu caráter, a maneira de pensar, entre outros. É com base nesta análise apresentada que Zago traz em meio aos seus estudos uma coligação de suas ideias com as de Lahire (1997, p. 17):

Acriança constitui seus esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação através das formas que assumem as relações de interdependência com as pessoas que a cercam com mais frequência e por mais tempo, ou seja, os membros da família. Suas ações são reações que “se apóiam” relacionalmente nas ações dos adultos que, sem sabê-lo, desenham,

traçam espaços de comportamentos e de representações possíveis para ela. (p. 21)

Lahire (2004) entrelaça a visão comportamental do jovem ao capital cultural de Bourdieu. Quando este adolescente desenvolve um hábito através da convivência com seus pais que leem jornais, revistas ou livros torna-se um ato natural que constitui a identidade social.

Ela[e] não “reproduz”, necessariamente e de maneira direta, as formas de agir de sua família, mas encontra sua própria modalidade de comportamento em função da configuração das relações de interdependência no seio da qual está inserida (LAHIRE, 2004,p. 17).

A defesa de Lahire (1997) diante do capital cultural de Bourdieu ser a explicação para o sucesso escolar do jovem é nítido. Para ele, o jovem em seu meio doméstico material e temporal ordenado adquire, sem notar, estruturas cognitivas e métodos de organização. Deste modo, funciona como estruturas de ordenação do mundo.

Zago (2000) novamente entrelaça Lahire (1997) para comparar suas análises. Este trata de variáveis isoladas, como a escolaridade dos avós ou os pais serem militantes e terem ou não o hábito de ler em casa. Isto não atua de forma prática, mas aparece como um em outros possíveis sociais. A questão da importância familiar para o desempenho escolar dos filhos é fundamental para o crescimento do adolescente. O meio familiar está diretamente ligado ao avanço e desenvolvimento do adolescente para a elaboração da sua formação como pessoa.

Lahire (1997) utiliza termos como “origem social”, “meio social” e “grupo social” para explicar as causas do fenômeno de sucesso e fracasso escolar. Relaciona ao fato da variação do foco de análise, quando direciona a pensar em contextos sociais precisos, como configurações familiares particulares, por exemplo.

Com relação ao fracasso escolar, as constatações são adversas. Lahire (1997) insiste numa espécie de “solidão” dos alunos dentro do universo escolar. Toda parte familiar que é interiorizada no jovem não é o suficiente para enfrentar a escola, ou melhor, as formas escolares das relações sociais. Os jovens não possuem sistemas comportamentais ou cognitivos que

auxiliem com as exigências escolares, e deste modo, encontram-se sozinhos, carregando problemas que não conseguem resolver.

É então, no período de formação do ser como aluno, que se faz presente a problemática das questões que levam a evasão escolar. Para Zago (2000), a escola brasileira expressa um sistema de ensino elitista, apresentando altos índices de evasão escolar e repetência, não se limitando apenas a estes problemas como sendo as causas dos problemas escolares. Nas palavras de Zago (2000, p. 19): “Buscamos compreender, nas relações microsociais, a formação dos percursos escolares a partir das condições objetivas de escolarização, das práticas e dos significados definidos pelos sujeitos implicados: pais e filhos”.

Ao final das análises, Lahire (1997) potencializa a importância de averiguar as variações históricas e sociais das noções acerca de “sucesso” e “fracasso” escolar. Estes termos são objeto de discurso histórico de um aspecto escolar e há alterações em seu sentido conforme varia a história. Isto se dá em virtude da exigência escolar através da formação social, como também pela situação em que se encontra o mercado de trabalho, que solicita inovação e melhoria nas qualificações profissionais.

Por fim, esta gama de explicações resulta num vasto entendimento para reflexão. Quando analisadas as questões sociais e familiares frente ao mundo escolar, percebe-se que os fatores para o sucesso e o fracasso estão interligados com o particular e o social. Neste sentido, o particular aparece nas questões internas que criam vínculo com o *Habitus* e o Capital Cultural adquirido pela criança dentro do meio familiar em que vive. Já o social está ligado aos meios externos, ou seja, ao aspecto social, que se inserem nas questões de individualidade, e de tal modo, obrigam o jovem a abdicar dos estudos.

O sucesso e o fracasso escolar têm condicionantes que se vinculam esses fatores apresentados como as questões da pobreza, analisadas no capítulo anterior. No capítulo seguinte, será visto um adendo em específico deste aspecto familiar da escolarização, de modo mais geral, acerca da conciliação entre estudo e trabalho. Este adendo traz uma pequena amostra desta questão, pensando quais os fatores que afetam a relação entre pobreza e a educação, incidindo particularmente para a distinção de gênero entre os adolescentes.

Capítulo III – Conciliando estudo e trabalho: Desigualdade de gênero entre os adolescentes

Após analisar e descrever os conceitos sobre a pobreza e a educação no Brasil, desenvolvemos uma linha de reflexão acerca dos pontos que inferem para o sucesso e o fracasso escolar. A partir disto, obtemos como resultante um adendo do espectro familiar em função do ambiente escolar. Este adendo é uma referência para entendimento de todo o enredo dos assuntos centrais que tratam a pesquisa. Os temas que envolvem esta análise estão associados às distinções de gênero⁴ entre os adolescentes. Este recorte levanta alguns pontos em destaque sobre a problemática de conciliação entre o ambiente educacional e o mundo do trabalho.

Envolve, com certa intensidade, a desigualdade presente ainda nos dias atuais entre os jovens, com relação à inserção no mercado de trabalho e as questões de escolaridade. Neste item, a obra “A Questão de Gênero no Brasil”, realizada pelo Banco Mundial aparece como influente, acrescentando dados importantes sobre o tema em função desta distinção de gênero. Autores como Zago (1994), Hasenbalg (2003), Gonzalez (2009) e outros, que aparecem dentro da análise destes autores principais, como Mata e Dauster (1993); Cepal (1998); Camarano, Kanso e Mello (2009) e Lavinas (2001) também enriquecem a pesquisa com seus estudos e análises.

3.1 - Do egresso da escola à inserção no trabalho: Desemprego, disparidades salariais e ocupacionais

Uma das principais situações em que se encontra o jovem brasileiro, na faixa etária dos 15 anos aproximadamente, é a transição da adolescência para a vida adulta. Diversos fatores compõem a vida desses jovens como marco desta mudança. É neste período que muitos começam a se preocupar com o futuro, na maioria das vezes por influência familiar. Podemos ilustrar essa ideia lembrando o conceito de Capital Cultural de Bourdieu. A saída da escola para a entrada no mercado de trabalho é um dos compo-

⁴ Sobre discussão de gênero ver: Louro, G. L. *Educação e Relações de Gênero*. Em Pauta, Rio de Janeiro: UERJ, no. 5, jun. 1995

nentes deste período de mudança na adolescência, e também, um momento em que a maioria dos jovens costuma vivenciar.

A saída da escola e a entrada no mundo do trabalho são dois dos processos fundamentais para a própria caracterização da juventude no ciclo de vida, juntamente com a saída da casa dos pais, a fecundidade e o casamento. (CAMARANO, KANSO E MELLO, *apud* GONZALES, 2009, p. 111).

Como o maior interesse no levantamento dos dados é analisar o fator desta relação entre estudo e trabalho, em função da diferenciação de gênero, como primeira instância Hasenbalg (2003) apresenta a relação existente entre o sistema educacional e o mercado de trabalho. Neste ponto, sua defesa é de que existe uma suposição que os jovens ingressam no mercado de trabalho após concluírem os estudos. Porém, no Brasil, há situações que caracterizam esta transição da escola ao trabalho. Uma delas está relacionada ao ingresso precoce no mercado de trabalho, e a outra, tem a ver com a conciliação entre ambos os casos. Neste ponto, Hasenbalg desenvolve seus estudos sem mensurar a diferenciação entre os sexos.

Porém, como visto nos capítulos anteriores, há exemplos de jovens que não concluem o período escolar, pois abandonam os estudos para trabalhar. Todavia, há também aqueles que precisam trabalhar, mas têm a necessidade de estudar, e por isto, retornam para a escola a fim de obter o diploma. Este exemplo citado diz respeito a casos isolados, principalmente quando se trata de jovens que moram em locais com difícil acesso à escola. Por último, temos aqueles que conciliam estudo e trabalho, pois a necessidade de executar as duas tarefas estão no mesmo patamar de prioridade.

A partir disto, Hasenbalg (2003) mostra que os jovens cujo grupo dos que apenas estudam, adquirem condições melhores e níveis educacionais mais elevados. Isto também adia de certo modo a inserção no mercado de trabalho. O grupo dos que fazem a conciliação entre estudar e trabalhar estão na faixa etária acima dos 15 anos de idade. Estes jovens possuem um rendimento escolar menor, pois completam menos anos de estudo e um maior atraso escolar. O último grupo, dos que ingressam precocemente no mercado, resulta na interrupção de toda a trajetória escolar.

Apesar dos dados do Pnad⁵ não terem uma definição exata deste último grupo, a possibilidade destas interrupções serem definitivas são grandes.

Começar a trabalhar na infância implica um baixo nível de educação inicial, e 65% dos respondentes [com relação aos jovens e crianças dos grupos citados anteriormente] começaram a trabalhar antes dos 15 anos. Ainda que as pessoas possam conciliar escola e trabalho ou retornar à escola depois de começar a trabalhar, a iniciação precoce no trabalho acaba comprometendo as realizações educacionais posteriores. (HASENBALG, 2003, p. 163).

Zago (1994) destaca uma questão relevante sobre a inserção precoce dos jovens no mercado de trabalho, entrelaçando suas ideias com as de Mata e Dauster (1993). No Brasil, este fato desencadeou, a partir dos anos 80, pesquisas voltadas para as condições psicossociais dos jovens das camadas populares. Esta relação de escola e trabalho no mundo dos jovens se associa com problemas como a evasão desta população na escola, incluindo a questão do trabalho infanto-juvenil e a sobrevivência familiar.

Hasenbalg (2003) afirma que os jovens de 15 a 19 anos foram atraídos pelo mercado de trabalho. Na década de 80, o desemprego continuou em baixa escala dentro dessa faixa etária, apesar da crise econômica da época. Entrelaçando suas ideias com as de Cepal (1998), resume-se que os jovens sofreram não só com o desemprego, mas principalmente com a entrada precária no mundo do trabalho. Foi com a expansão educacional dos anos 90 que houve uma diminuição significativa da participação de adolescentes exercendo atividade remunerada.

Na década de 1990 a intensidade do trabalho diminui e somente a partir dos 16 anos mais da metade das crianças empregadas trabalha 40 horas ou mais. Essa carga de trabalho de crianças e adolescentes ora inviabiliza a continuação da escolaridade

⁵ A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) é uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a fim de obter respostas que diz respeito às questões populacionais como educação, previdência, trabalho, entre outros.

formal, ora força os que continuam estudando a um baixo aproveitamento escolar no turno noturno. Além do alto desemprego, o que agrava a situação dos jovens de 15 a 19 anos de idade que são atraídos para o mercado de trabalho é o fato de a maioria não ter completado os oito anos de escolaridade obrigatória. (HASENBALG, 2003, p. 153).

Acerca disto, Gonzalez (2009) retrata que os jovens sofreram com este impacto da diminuição das ofertas de emprego até metade da década de 90. O patamar de vida destas pessoas se manteve no mesmo nível até 2005. Foi o período em que a taxa de desemprego passou a reduzir. Isto afetou tanto em relação às disparidades de gênero, quanto às de classe. Aqui ressalta novamente o abandono dos estudos antes do término por jovens de famílias pobres para iniciarem precocemente a vida do trabalho.

Como vimos, são inúmeras as razões que levam à evasão escolar, como também a retomada dos estudos e também a conciliação entre estudo e trabalho. Com base nisto, buscamos compreender como isto se dá entre os jovens. Dados apresentados com base no censo demográfico de 1980 e 2000, a idade média de rapazes que saíram da escola variou de 15 para 18 anos, e para as garotas, de 15 para 17 anos. Em relação à entrada do mercado de trabalho, esta variação foi simultânea entre ambos os sexos. De acordo com Gonzalez (2009), o tempo prolongado da escolarização não antecipa a entrada no mercado de trabalho, mas sim, amplia a simultaneidade entre a escola e o trabalho.

Ter em conta a heterogeneidade das experiências juvenis da escolarização e trabalho no Brasil é fundamental para analisar tanto o momento em que se dá sua inserção no mundo do trabalho quanto os resultados desta. De um lado, a difusão do ensino básico ainda é relativamente incompleta e bastante desigual no Brasil: a taxa de matrícula no ensino básico continua crescendo lentamente e parcela expressiva dos jovens não o completam antes de sair da escola. Isto implica grandes diferenças quanto ao momento de entrada no mercado de trabalho segundo classe social. De outro

lado, porque a divisão sexual do trabalho tradicional, na qual cabe às mulheres o trabalho doméstico/reprodutivo, ainda tem forte peso na inserção feminina no mundo do trabalho, o que mais uma vez é mediado pela classe social. (GONZALEZ, 2009, p. 112).

Um dado importante dos estudos de Gonzalez (2009) sobre a situação de desemprego apontou que houve um aumento da participação de jovens do sexo feminino entre 18 a 29 anos no mercado de trabalho. Isto diminuiu a participação dos jovens entre 15 a 17 anos entre ambos os sexos. Um fator a se destacar considera que, embora a inserção no mundo de trabalho seja precoce, atualmente há menos jovens procurando emprego do que na década de 1990, de acordo com Gonzalez (2009).

Estudos sobre a questão de gênero no Brasil, realizados pelo Banco Mundial em 2003, apresentam dados desta polêmica entre os gêneros em relação à conquista do espaço no mundo do trabalho. A questão da divisão sexual do trabalho que se faz presente traz um emaranhado de fatores que ocasionam as questões de desigualdade. Um dos pontos principais está relacionado com a demanda do mercado em função da força de trabalho de jovens do sexo feminino:

O acesso maior das mulheres a todos os níveis de educação contribuiu também para a transformação dos papéis relacionados a gênero e a divisão de gênero no trabalho, o qual, por sua vez, alterou a participação das mulheres na força de trabalho e seu progresso na carreira. Além do nível de escolaridade de das alterações demográficas, as taxas altas de crescimento e o aumento do nível de industrialização e urbanização geraram demanda de mão-de-obra que absorveu novos trabalhadores na força de trabalho e, em especial, as mulheres. (Banco Mundial, 2003, p. 100)

Apesar de estes dados apresentarem certa demanda do mercado com relação ao trabalho das mulheres, elas ainda continuam num patamar inferior em relação aos homens. Gonzalez (2009) apresenta dados que apontam as taxas crescentes de desemprego para as mulheres. Esta taxa está situada numa escala de

dez pontos percentuais acima da taxa dos homens, com idades entre 15 a 17 e de 18 a 24 anos. Os dados do Pnad 2002 revelam que a taxa de desemprego é maior para o gênero feminino do que para o gênero masculino, em todas as regiões do Brasil:

A taxa de desocupação detectada pela Pnad passou de 9,2% em 2002 para 9,7% em 2003 e, analisando-o para cada um dos sexos, verificou uma maior pressão das mulheres para ingresso no mercado de trabalho: em 2003, sua taxa de desocupação foi de 12,3%, enquanto a dos homens ficou em 7,8%. O desemprego juvenil também concentra-se, crescentemente, na população feminina. (BONELLI, *apud* Banco Mundial, 2003, p. 101-102)

Além desta situação de desemprego, é importante também ressaltar as diferenças salariais entre os sexos. Estudos do Banco Mundial (2003) revelam que o Brasil possui a diferença salarial mais alta entre homens e mulheres na América Latina. Dados do Pnad em 2002 apresenta uma defasagem nos rendimentos entre os jovens em ambos os sexos. A média salarial para o sexo feminino ainda estava muito inferior à do sexo masculino.

A análise de Lavinias (2001) na obra sobre as questões de gênero do Banco Mundial apresentam dados indicando que o diferencial das mulheres nesta disputa do seu espaço no mercado de trabalho é o nível de escolaridade. Desta forma, elas obtêm sucesso na área de trabalho, mas o patamar de remuneração ainda se encontra inferior ao dos homens.

Mesmo após o controle da escolaridade, permanece uma diferença significativa no salário médio mensal recebido, que vai de 62% do salário masculino, para mulheres com até três anos de estudo, a 59% com 11 ou mais anos de escolaridade, nível em que onde ocorre maior contratação de mulheres. (Banco Mundial, 2003, p. 107).

Além da desigualdade presente entre os sexos, outra situação a destacar são as questões de gênero analisadas pelo Banco Mundial que apresentam dados em relação ao trabalho doméstico, por exemplo. Nesta análise, o trabalho doméstico ainda é considerado uma das principais fontes de emprego para pessoas do gênero feminino. Porém, os homens também estão inclusos neste

ramo. Ainda sim, ganham salários mais altos do que elas, mesmo aquelas que têm o nível de educação maior que o deles.

O emprego doméstico permite que as mulheres pobres entrem para a força de trabalho assalariada, bem como as mulheres migrantes com pouca educação e sem experiência prévia de trabalho (GUIMARÃES, 2001); funciona também como degrau para outros empregos e represente emprego flexível. (Banco Mundial, 2003, p. 124).

Através das análises do Banco Mundial (2003), esta situação apresentada em função das diferenciações entre as relações de gênero foi, de certo modo, aceita através de imposições sociais. Esta aceitação faz com que o fator de equidade permaneça em constante desequilíbrio quando se refere aos homens e mulheres. A aceitação destas condições implicadas para ambos os sexos, e que na maioria dos casos, desfavorece a elas, não é definitiva. Apesar de terem o mesmo patamar educacional, ou as mulheres terem mais estudos do que os homens há uma diferenciação que dificultam para os dois lados, pesando mais para elas, quando se trata da entrada no mundo do trabalho.

3.2 - O estudo e o trabalho: Acerca das desigualdades, qual a influência da educação neste aspecto?

A trajetória escolar para os jovens, com a finalidade de prepará-los para o mercado de trabalho, tem se mostrado diferente para ambos os sexos. Em certos casos, mesmo que as mulheres tenham um nível educacional superior ao dos homens, as chances de obter o cargo são mais favoráveis a eles. Ainda sim, esta desigualdade se faz presente com relação aos salários, como visto anteriormente.

O ingresso mais tardio das mulheres no mercado de trabalho é sem dúvida um dos principais motivos de sua vantagem educacional. Nos anos críticos da década de 1980 continuou a tendência ao aumento da idade de ingresso no primeiro emprego, agora acima dos 15 anos, e à melhoria no nível de instrução dos ingressantes. Continuou também a tendência das mulheres de

postergarem seu ingresso, que ocorre quase dois anos mais tarde que o dos homens, contando com perto de um ano a mais de estudos que eles. (HASENBALG, 2003, 162.)

De acordo com dados do Pnad 2003, a porcentagem das pessoas que não tinham nenhuma escolaridade no Brasil era de 11,5%. Com relação aos jovens, a diferença era que 23,1% dos homens tinham 11 anos de escolaridade ou mais do que as mulheres, com 26,5%. Estudos realizados pelo IPEA⁶ em 2007 revelam que as mulheres se sobressaíram aos homens com relação aos estudos. A taxa de frequência escolar no ensino médio, por exemplo, foi de 53,8% para elas. Essa taxa, em comparação aos homens, está 11 pontos acima da média registrada.

A conciliação dos estudos com alguma atividade profissional tem sido a realidade de pouco mais de um quarto dos estudantes de 15 a 17 anos. Dos jovens dessa faixa etária que não estudavam, menos da metade trabalhava, enquanto os demais não estavam envolvidos com quaisquer de tais atividades. (IPEA, 2007, p. 99).

Entre estes dados, um fato importante para destacar são os anos de estudo de mulheres que são mães. Dados do Banco Mundial (2003) apontam que a proporção de mulheres-mães que elevam seu nível educacional cresce com o decorrer dos anos. Novamente, temos em destaque o aumento do rendimento escolar feminino.

Analisando a contribuição da estrutura familiar para a escolaridade infantil, Hasenbalg e Silva (2000) apontam para a redução do tamanho das famílias e do número de filhos, o contexto urbano em que se inscrevem os anos de estudo da mãe e o rendimento familiar como fatores mais favoráveis ao bom desempenho escolar. (Banco Mundial, 2003, p. 90).

Esta evolução no processo educacional das mulheres que são mães também está associada às taxas de participação econômica. Estudos do Banco Mundial (2003) indicam que essas taxas

⁶ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

de participação econômica para mulheres-mães com mais educação tende a ser mais elevadas. Isto compensa ter um trabalho remunerado fora do lar.

Apesar de estes dados apontarem que elas estão ganhando seu espaço e se profissionalizando educacionalmente, a situação ainda é desfavorável. O Banco Mundial (2003) mostra que o aprendizado das crianças que pertencem a famílias que são chefiadas por mulheres tendem a apresentar dificuldades na escola. A partir disto, uma análise também importante a se considerar, está associada ao desempenho entre estas crianças nas escolas, incidindo entre a diferenciação entre meninos e meninas. Os meninos, por exemplo, apresentam um desempenho escolar inferior as meninas quando se trata de papéis relacionados a gênero.

O comportamento “feminino” tradicional é mais compatível com o ambiente da escola. Os diretores das escolas públicas brasileiras são centrados no papel firme dos professores que exigem que os alunos sejam passivos e premiam o comportamento obediente, a ordem e a limpeza; as meninas tendem a ser socializadas para agir dessa maneira; desse modo, sentem-se mais confortáveis no ambiente escolar. (Banco Mundial, 2003, p. 92).

É neste ponto em que o Banco Mundial (2003) apresenta uma inferioridade entre crianças do gênero masculino e feminino. Os meninos que apresentam desempenho escolar ruim sofrem forte pressão para exercer atividade remunerada. Porém, de acordo com esta ideia, está presente um discurso de imposição de insegurança com relação às meninas. Isto se reflete na sociedade até os dias atuais. De acordo com o Banco Mundial, as meninas precisam de mais proteção do que os meninos, e é na escola que elas se sentem seguras.

Todavia, como as questões de discriminação com as meninas está presente, elas se sentem na obrigação de aprimorar o rendimento escolar. A escolaridade, nesta situação, ganha destaque entre elas como sendo um meio de atualização de capacidades pessoais. Podemos citar a noção de Capital Cultural de Bourdieu novamente como meio de instrução para entendimento deste estudo.

A situação desfavorável da menina em relação ao desempenho educacional tem ligação à relação e descompasso entre meninos e meninas, em resumo, sobre aquelas imposições sociais ditas anteriormente. Questões como abandono dos estudos porque casou, engravidou, teve que cuidar do próprio filho, são dados de 1996 apresentados pelo Banco Mundial como sendo fatores principais. Nos dias atuais, essa situação ainda se repete entre elas. Outros dados relevantes também estão ligados à necessidade de trabalhar para ter o próprio sustento. Quando não arrumavam emprego, não podiam pagar a matrícula para estudar, por exemplo. Com relação a isto, eles têm mais privilégios do que elas, pensando em função do mercado de trabalho.

Segundo dados do Banco Mundial, o papel relacionado a gênero que são transmitidos pela educação tem grande influência na sociedade. Alguns estereótipos adotados para os homens e as mulheres transmitem seu papel social a uma imposição de certas atividades. Os homens são ligados à vida pública, por exemplo, com o intuito de atuar no trabalho, na política, no lazer. As mulheres tendem a ser associadas à esfera privada do lar.

Para encerrar por ora a discussão, a diferenciação desta distinção de gênero entre os jovens em função da escola e do mercado de trabalho ainda ocorre nos dias atuais por diferentes fatores. Novamente, questões familiares estão presentes como intermediárias para orientar a vida do homem e da mulher. Tratamos das imposições sociais que ainda são situações marcantes na vida em sociedade. De tal modo, isto direciona o papel que os jovens têm a desempenhar nas relações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apresentado no início do trabalho, foi realizado um amplo levantamento bibliográfico para entender as relações entre a pobreza e a educação no Brasil, incidindo particularmente para os desdobramentos de gênero entre os adolescentes, que são resultantes da desigualdade presente na relação social. A noção de *Habitus* e de Capital Cultural de Bourdieu está presente, ora implícita e ora explicitamente, dando embasamento para todo o trabalho. É a partir destes termos utilizados por Bourdieu que obtemos uma conclusão mais geral sobre o desempenho escolar dos jovens e entendemos como as questões da pobreza interferem para o sucesso de uns e para o fracasso de outros.

O trabalho mostra uma trajetória de dificuldades enfrentadas por uma sociedade que dá oportunidades distintas para as pessoas. Isto depende da classe social, dos recursos disponibilizados, entre outros. A educação, por exemplo, não é distribuída de forma igualitária para todos, pois é necessário olhar as outras dimensões da vida do indivíduo que se encontram fora da escola. Com relação a isto, podemos citar o assunto tratado sobre a pobreza como uma destas dimensões. Outra questão é a família, que tem um papel fundamental neste aspecto, pois é dentro do ambiente familiar que se direciona os papéis sociais que filhos homens e filhas mulheres irão exercer. Este trabalho foi um trabalho exploratório, no qual se teve uma primeira aproximação com o tema, ele desperta a curiosidade que instiga questões para futuras pesquisas.

Quando pensamos em função da família com relação ao desempenho escolar dos jovens, cabe a ela um diálogo intrafamiliar para discutir o que pode ser feito com relação às dificuldades escolares, como repetência, por exemplo? Ou este papel dever ser aliado com incentivos dos pais e também da escola? Cabe ao jovem a responsabilidade de se precaver para que os “percursos acidentados”, como visto por Zago (2000) sendo um dos motivos que ocasionam os índices de reprovação, não atrapalhem sua vida escolar, ou isto seria uma preocupação da família? Outra situação foi a presença de discursos preconceituosos e opressores com relação às mulheres no ambiente de trabalho e também na área educacional. Entretanto, este discurso que aparece está ligado com a ideia de família tradicional, conservadora. Com base nisto,

levantamos mais algumas questões, a saber: Como resolver a desigualdade presente entre os gêneros, em relação às situações que desfavorecem principalmente as mulheres? Isto seria resolvido com uma mudança cultural? Estes questionamentos levantados nos levam a reflexões importantes para pensar sobre nossas relações sociais e também os papéis que exercemos em sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. *Sociologia*. 1930, p. 60-81.

_____. *Escritos de Educação*. 6ª edição. Editora Vozes. 1966, p. 41-77.

_____. *Razões Práticas. Sobre a Teoria da Ação*. Campinas, SP: Papirus, 2005. p. 113-28.

_____. *Os três estados do Capital Cultural*. 2006.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. Introdução, organização e seleção Sergio Miceli. São Paulo, Perspectiva. 2007, p. 203-229.

CASTEL, Robert. *A dinâmica dos processos de marginalização: Da vulnerabilidade a “desfiliação”* In CADERNO CRH, Salvador, n. 26/27, p. 19-40, jan./dez. 1997.

CODES, Ana Luiza Machado. *A Trajetória do Pensamento Sobre a Pobreza*. Brasília, abril de 2008.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. *Origens e Destinos*. Rio de Janeiro, 2003. p. 105-34, p. 147-172.

HONORATO, Luiz da Silva Jr.; SAMPAIO, Yony. *Notas Sobre Pobreza e Educação no Brasil* In Revista Problemas Del Desarrollo, 163 (41), outubro-dezembro, 2010.

IPEA. DE CASTRO, Jorge Abrahão, C. DE AQUINO, Luseni Maria & DE ANDRADE, Carla Coelho. *Juventude e Políticas Sociais no Brasil*. Brasília, 2009, p. 91-127.

J. PENA, Maria Valéria; C. CORREIA, Maria; BRONKHORST, Bernice Van & OLIVEIRA, Isabel Ribeirto. *A Questão de Gênero no Brasil*. Banco Mundial, 2003, p. 87-130.

LAHIRE, Bernard; VASQUES, Ramon A.; GOLDFEDER, Sonia. *Sucesso escolar nos meios populares: As razões do improvável*. Editora Atica, 1997. p. 17-69.

NOGUEIRA, Maria Alice, ROMANELLI, Geraldo, ZAGO, Nadir (org.). *Família & escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. 19-42.

PASTORE, Jose; SILVA, Nelson do Valle. *Mobilidade social no Brasil*. Editora Makron Books. 2000, p. 35-45.

REGO, Walquiria Leão & PINZANI, Alessandro. *Vozes do Bolsa Família: Autonomia, dinheiro e cidadania*. São Paulo: Editora Unesp, 2013, p. 148-188.

ROCHA, Sônia. *Pobreza no Brasil: Afinal, de que se trata?* 3ª Edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 144-193.

SCHWARTZMAN, Simon. *As causas da pobreza*. Rio de Janeiro, Editora da Fundação Getúlio Vargas. 2004, p. 13-29.

VALLADARES, Lícia in BOSCHI, Renato R. *Corporativismo e Desigualdade – A construção do espaço público no Brasil*. 1991, p. 81-112.

ZAGO, Nadir. *Revista de Ciências Humanas*. Florianópolis, 1994. p. 11-24